

Doceren voor een inclusieve klas

Een literatuurstudie ter
voorbereiding op docenttrainingen
in het hoger (beroeps) onderwijs

Dr. Rick Wolff (Risbo/EUR)
Dr. Machteld de Jong (Hogeschool Inholland)

Juni 2018

Deze tekst is tot standgekomen dankzij een samenwerking tussen Rick Wolff (Risbo, Erasmus Universiteit Rotterdam), Machteld de Jong (Lectoraat Diversiteitvraagstukken, Hogeschool Inholland) en Guido Walraven (Lectoraat Dynamiek van de Stad, Hogeschool Inholland).

colofon:

Coverfoto: Shutterstock

Foto Machteld de Jong: Esther van Vliet Fotografie

Foto Rick Wolff: privécollectie

Vormgeving en opmaak: Think Next Level, Mijndrecht

Productie : Muller Visual, Mijndrecht

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1	Doel van deze literatuurstudie	5
Hoofdstuk 2	Interacties tussen docenten en studenten: mechanismen en gedrag	7
2.1	Interactiemechanismen: wie horen er bij?	7
2.2	Interactiemechanismen in een diverse onderwijscontext	10
2.3	Samenvatting	12
Hoofdstuk 3	Handelingsperspectieven: naar een inclusieve leeromgeving	15
3.1	Een veilige leeromgeving als voorwaarde	15
3.2	Dimensies van een inclusieve leeromgeving	17
3.3	Handelingsperspectieven voor docenten	18
Hoofdstuk 4	Van theorie naar praktijk	21
Referenties		25
Bijlage 1	Multicultural Education: Vijf dimensies van Banks	29

Hoofdstuk 1

Doel van deze literatuurstudie

"A number of studies have concluded that the single most important factor determining the quality of the education a student receives is the quality of the teacher, and that effective teachers can produce significantly greater student learning gains than less effective teachers." (Buskirk-Cohen, A.A., T. A. Duncan & M. Levicoff, 2016, p.31)

Bovenstaand citaat geeft aan hoe cruciaal de rol van docenten is voor studieprestaties en het studiesucces van hun studenten. Recentelijk heeft ook de Inspectie van het Onderwijs (2017) dit belang nog eens onderstreept. En de onderzoekers Schneider en Preckel (2017) concluderen, op basis van een meta-analyse van meer dan honderd in de wetenschappelijke literatuur genoemde studieprestatiefactoren, dat de kwaliteit van lesgeven van docenten van sterke invloed is op deze studieprestaties. Deze kwaliteit komt tot uiting in wat zij noemen de microstructuur van de leeromgeving. Met andere woorden: dat wat er op de werkvloer gebeurt.

Bon & Desplenter (2017) constateren dat in Nederland het (opleidings)management weliswaar doordrongen is van het belang van de docentkwaliteit voor prestaties, maar dat dit nog niet tot uiting komt in de tevredenheid van Nederlandse studenten over hun docenten. Voor studenten mag er nog wel een tandje bij als het gaat om betrokkenheid, inspiratie en de kwaliteit van de begeleiding en feedback. Bon & Desplenter komen vervolgens met een aantal kenmerken van effectief lesgeven, maar voegen hieraan toe:

'Welke instructiemethode de docent ook gebruikt, de manier waarop hij die toepast blijft bepalend voor de prestaties van studenten.' (p.4, *onderstreping RW & MdJ*)

Deze 'manier waarop' schud je niet zomaar een-twee-drie uit je mouw. Misschien weggelegd voor natuur-talenten, maar het is veelal gewoon hard werken voor de gemiddelde docent. En het lesgeven is er de laatste decennia zeker niet makkelijker op geworden (maar daardoor wellicht wel boeiender?). Het verzorgen van goed onderwijs is op zich al een complex proces, maar in het hoger onderwijs is deze complexiteit de afgelopen tien tot twintig jaar alleen maar verder toegenomen. Onder andere omdat de samenstelling van de studentenpopulatie, en daarmee de context waarbinnen docenten lesgeven, sterk is veranderd. Alleen al als wij kijken naar etnische herkomst, zien we dat het aandeel studenten met een niet-westerse migratieachtergrond in de totale studentenpopulatie bijna is verdubbeld van zo'n acht procent in de jaren negentig tot zo'n vijftien procent in 2015. Dit is een landelijk gemiddelde. Bij veel randstedelijke instellingen voor hoger onderwijs, en een aantal opleidingen daarbinnen, liggen deze percentages (veel) hoger (Wolff, 2017; De Jong en Nelis, 2018). Daarnaast hebben docenten te maken met een groep studenten die ook op andere kenmerken varieert, zoals geslacht, vooropleiding, sociaal-economische en religieuze achtergrond, fysieke en geestelijke gezondheid, talent, inzet, motivatie, betrokkenheid en academische (studie)vaardigheden (zie voor een overzicht ook Kappe (2017) en Wolff & Baars (2017)). Bovendien blijkt uit cijfers van bijvoorbeeld de Vereniging van Hogescholen¹, het CBS² en de Inspectie van het Onderwijs (2017) dat bepaalde groepen (bijvoorbeeld vrouwen, studenten zonder migratieachtergrond en havisten/vwo'ers) structureel meer studiesucces boeken dan andere groepen. Ook hier lijkt een taak te liggen voor docenten, namelijk het ombuigen van deze situatie om studenten uit alle groepen een meer gelijke kans op studiesucces te bieden. En dan laten we allerlei onderwijsinnovaties op het gebied van digitalisering en de veranderende rol van docenten van kennisoverdragers naar coach en (proces) begeleider nog even buiten beschouwing.

¹ https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/893/original/factsheet_uitval_rendement_2017_definitief.pdf?1524490877
² <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/navigatieScherm/thema?themaNr=83484>

De vraag is nu hoe docenten in het hoger onderwijs binnen deze dynamische, snel veranderende onderwijs-omgeving zoveel mogelijk studenten van deze diverse pluimage binnenboord kunnen houden en kunnen voorzien van succesvolle studie-ervaringen. Anders gesteld: hoe kunnen we ervoor zorgen dat docenten in het hoger onderwijs zorgen voor een inclusieve, op de - wat Schneider en Preckel (2017) noemen - 'microstructuur' gerichte leeromgeving, waarin iedere student, ongeacht zijn of haar achtergrond, a) wordt gestimuleerd en zich vrij voelt om zijn of haar talenten te tonen en b) op deze manier een gelijke kans wordt geboden op studiesucces?

Met deze literatuurstudie willen wij aan de hand van verschillende wetenschappelijke inzichten en theorieën een bijdrage leveren aan de beantwoording van de vraag:

Hoe kun je als docent in het hoger onderwijs een dergelijke inclusieve, op de microstructuur gerichte leeromgeving tot stand brengen en in stand houden?

Wij benadrukken daarbij dat deze literatuurstudie is opgesteld als een startpunt. Het is te beschouwen als fundament om op voort te bouwen tijdens diversiteits- en inclusiviteitstrainingen voor docenten in het hoger onderwijs.

Deze studie kent de volgende opbouw. Voordat er concrete stappen gezet kunnen worden om onderwijs meer inclusief te maken, is het van belang om te weten waarom juist deze stappen gezet dienen te worden. Daarom gaan wij in hoofdstuk 2 eerst in op inzichten die een licht werpen op mechanismen die ten grondslag liggen aan interacties tussen studenten en docenten. Wij proberen hiermee wellicht onbewuste, en daarmee nauwelijks zichtbare processen die zich afspelen tussen docenten en studenten, in de schijnwerpers te plaatsen. Deze mechanismen uiten zich in zowel docent- als studentgedrag, die onderling ook weer op elkaar inwerken. In hoofdstuk 3 kijken we naar in onderzoek genoemde handelingsperspectieven voor docenten om een inclusieve leeromgeving tot stand te brengen en te bevorderen. En ten slotte in hoofdstuk 4 zullen we de theoretische bevindingen in een samenvattend hoofdstuk proberen in te bedden in de dagelijkse onderwijspraktijk. In de bijlagen zijn de literatuurlijst en een toelichting op de vijf dimensies van Banks opgenomen, die in de tekst zijn gebruikt.

Hoofdstuk 2

Interacties tussen docenten en studenten: mechanismen en gedrag

Docenten en studenten ontmoeten elkaar op verschillende plaatsen, momenten, in verschillende situaties. Ze treffen elkaar in groepsverband of in individuele gesprekken, binnen formele settings, zoals bij lesbijeenkomsten of besprekingen van opdrachten, in meer informele zin, zoals in de wandelgangen, en communiceren op veel verschillende manieren, bijvoorbeeld 'live' of via digitale wegen zoals e-mail of sociale media. Deze contactmomenten vinden vrijwel altijd plaats binnen wat is te beschouwen als de leeromgeving. In dit hoofdstuk gaan wij op zoek naar mechanismen die ten grondslag liggen aan deze interacties, met name als het gaat om in- en uitsluitingsmechanismen, en kijken we naar het effect van zowel het gedrag van docenten als dat van studenten en hoe deze op elkaar inwerken. Het doel is om meer bewust te worden van het eigen handelen en dat van anderen die zich in de leeromgeving bewegen.

In grote lijnen komt ons verhaal in dit hoofdstuk op het volgende neer (en we zullen dit in het vervolg van het hoofdstuk natuurlijk verder toelichten). De leeromgeving is op te vatten als een 'veld' in Bourdieuaanse zin. Binnen dit veld beweegt zich een breed scala aan spelers (zoals docenten en studenten) en gelden specifieke spelregels en machtsverhoudingen waarbij de 'institutionele habitus' een bepalende rol vervult. Deze spelregels komen ergens vandaan en zijn voor een deel cultureel bepaald, bijvoorbeeld in onderwijs, sociaal-economische, etnische, gender, (a)religieuze en/of generationele zin. Wat deze spelregels inhouden komt expliciet dan wel impliciet tot uiting in concrete interacties tussen docenten en studenten. Deze interacties zijn weer van invloed op in hoeverre er sprake is van 'sociale en academische integratie' van studenten, oftewel de mate waarin studenten zich onderdeel voelen uitmaken van de leergemeenschap op hun opleiding of instelling en het gevoel hebben 'erbij te horen'. En dit geeft weer aan hoe inclusief een leeromgeving door zowel individuele als een groep studenten beleefd wordt.

2.1 Interactiemechanismen: wie horen er bij?

In een studie naar de relatie tussen culturele voorkeuren en studiesucces onder Franse studenten stelden Bourdieu en Passeron (1979) zich de vraag waarom studenten wiens ouders tot de elite gerekend kunnen worden (zoals zonen van advocaten uit Parijs) een veel grotere kans op studiesucces hebben dan studenten, wiens ouders buiten de elite vallen (zoals dochters van boeren uit de provincie). Zij verklaren dit verschil doordat de advocatenzonen over meer cultureel kapitaal beschikken: zij hebben kennis over de heersende mores in het hoger onderwijs, zijn 'van nature' bekender met de hoger onderwijscultuur en voelen zich daardoor beter thuis op de opleiding of studie. Dit onderscheid ontstaat 'van huis uit': kinderen van hoger opgeleide ouders groeien doorgaans op in een thuismilieu waarin studeren 'normaal' is. Wat is hier aan de hand?

Onderwijs als 'veld' en de rol van cultureel kapitaal

Bourdieu (1989) beschouwt het onderwijs als een autonoom 'veld' (naast andere autonome velden zoals 'religie', 'economie', 'politiek' of 'kunst en cultuur'). Binnen dit 'veld' bevindt zich een breed scala aan spelers (zoals opleidingsmanagement, docenten, studenten) die zich positioneren op grond van verwachtingen, specifieke spelregels en (veronderstelde) machtsverhoudingen. Om macht te verwerven is kapitaal nodig, met name in termen van cultureel (kennis, houding, vaardigheden) en sociaal (relaties, netwerken) kapitaal. Cultureel kapitaal, zoals uiteengezet in het werk van Bourdieu (1997), kan worden opgevat als 'kennis over de in hoger opgeleide kringen gewaardeerde normen, stijlen, conventies en gevoel voor smaak die iemand in staat stelt om zich in deze kringen te handhaven en succesvol te zijn' (Massey, Charles, Lundy & Fischer, 2002).

³ In de literatuur wordt het gevoel 'erbij te horen' ook wel omschreven als 'sense of belonging'.

Als het om het hoger onderwijs gaat, kunnen we denken aan de eerder genoemde advocatenzonen uit Parijs die waarschijnlijk zijn opgegroeid in een omgeving waar aan andere zaken waarde (of waarde aan andere zaken) wordt toegekend dan in de wereld van studenten uit lager opgeleide milieus, waar geen hoger onderwijservaringen aanwezig zijn. Vanwege hun achtergrond hebben de Parijse advocatenzonen aan de start van hun opleiding al een voorsprong.

Studiesucces wordt volgens Bourdieu niet alleen bepaald door kennis en vaardigheden, maar ook door in het onderwijs geldende waarden, normen en opvattingen. Omdat veel van de kennis hierover tijdens de opvoeding wordt verworven, is het volgens hem een sociale mythe dat iedereen binnen het onderwijs gelijke kansen heeft om succesvol te zijn. Hij stelt zelfs dat talent niet zozeer een gave is, maar 'een product van tijdsinvestering in cultureel kapitaal' (Bourdieu, 1997) en cultureel kapitaal een niet te onderschatten factor is voor studiesucces:

'Academic success is directly depended upon cultural capital...' (Bourdieu, 1973, p. 96).

Institutionele habitus: (h)erkennen van cultureel kapitaal

Als cultureel kapitaal zo'n belangrijke rol speelt bij het behalen van studiesucces, hoe is deze rol dan te verklaren? Sleutelbegrippen hier zijn 'herkenning', 'erkenning' en 'sociaal kapitaal'. Stel je als docent eens deze vragen: welke studenten worden door mij opgemerkt, en welke niet? En als ik studenten opmerk: wat zie ik dan, en wat blijft voor mij verborgen? Herken en erken ik het kapitaal waar studenten mee toegerust zijn? Antwoorden op deze vragen geven je een beeld welke studenten er volgens jou 'bij horen'.

Een interessant concept bij het nadenken over de vraag wie 'erbij horen' is het door Bourdieu (1989) besproken begrip 'habitus'. Habitus heeft te maken met hoe een individu zich verhoudt tot zijn of haar omgeving en is op te vatten als een systeem, voortkomend uit het totaal van iemands ervaringen en achtergrond, dat als een soort kompas dient voor iemands percepties, voorkeuren en handelen. Habitus zorgt ervoor dat mensen de wereld op een dusdanig vanzelfsprekende manier zien, duiden en daarin handelen dat iemand zich hier nauwelijks meer van bewust is.

Volgens Bourdieu (1971) delen personen met overeenkomstig cultureel kapitaal een gezamenlijke habitus. Zij hebben een vergelijkbare levensstijl en visie op de wereld. Thomas (2002) past deze denktrant toe op het hoger onderwijs: binnen een leeromgeving is er sprake van een 'institutionele habitus'. Zij is geïnspireerd door het werk van Reay, David en Ball (2001), die 'institutionele habitus' omschrijven als 'the impact of a cultural group or social class on an individual's behaviour as it is mediated through an organisation' (zie Thomas 2002: p. 430). Anders gezegd: een organisatie (opleiding, instelling) bestaat uit een groep personen (docenten, studentbegeleiders, management) die met elkaar overeenstemming hebben over wat als 'goed' gezien wordt en daarmee invloed uitoefent op het gedrag van individuen (studenten). 'Goed' heeft hier niet alleen betrekking op kennis en vaardigheden, maar juist ook op binnen een opleiding geldende waarden, normen en opvattingen. Van studenten wordt bijvoorbeeld in toenemende mate een actieve, kritische houding vereist. Studenten die deze vaardigheid beheersen, voldoen daarmee ook aan de norm over wat goed is ten aanzien van - in dit geval - werkhouding. Studenten die dit onvoldoende laten zien, of bij wie deze houding niet wordt opgemerkt, worden ook als minder goed beoordeeld. De verwijzing naar 'cultural group or social class' is van belang. Op een hoger onderwijsopleiding bestaat deze groep uit een team van hoger opgeleide professionals. In Thomas' visie zullen docenten het cultureel kapitaal van studenten met hoger opgeleide ouders eerder herkennen en positief waarderen - omdat het past binnen de 'institutionele habitus' - dan

datgene wat studenten met lager opgeleide ouders te bieden hebben. Hierdoor zal er minder binding zijn tussen docenten en hun studenten uit lager opgeleide milieus. En hiermee komen we op de begrippen sociaal kapitaal en sociale en academische integratie.

Sociaal kapitaal in relatie tot sociale en academische integratie

Binding impliceert contact en interactie. En dit is nu juist waar het bij sociaal kapitaal en sociale en academische integratie om draait. Sociaal kapitaal, gehanteerd volgens Putnam (2000) en Coleman (1988), verwijst naar - in ons geval - contacten, verbanden en netwerken die relevant zijn voor het behalen van studiesucces.

De constatering dat A en B elkaar kennen, zegt niets over de inhoud en kwaliteit van hun relatie.

Sociale contacten, verbanden en netwerken krijgen pas betekenis door de waarde die actoren aan deze contacten, verbanden en netwerken verbinden (Putnam, 2000, p. 18/19). Deze waarde kan opgevat worden als sociaal kapitaal. Met betrekking tot het hoger onderwijs is er sprake van sociaal kapitaal als er binnen een netwerk kennis aanwezig is over hoe succesvol te studeren zoals het plannen van de studie, het lezen en schrijven van stukken, het voorbereiden op presentaties en weten wat belangrijk is voor een toets of assessment. Bij sociaal kapitaal van studenten kan in eerste instantie gedacht worden aan het netwerk van studenten dat zij om zich heen hebben opgebouwd. Maar ook docenten kunnen deel uitmaken van dit netwerk. En het is niet moeilijk voor te stellen dat hoe meer waarde aan het contact met docenten gehecht kan worden, hoe meer een student zich onderdeel voelt van de leeromgeving op de opleiding en hoe inclusiever zij of hij deze leeromgeving voor zichzelf ervaart. Dit impliceert wel dat er sprake is van interactie tussen studenten en docenten. En we hebben gezien dat een voorwaarde voor deze interactie is dat docenten hun studenten kennen en hun kapitaal ook herkennen en erkennen.

Interacties van studenten binnen hun leeromgeving spelen een centrale rol in het theoretische model waarmee Tinto (1975, 1993) uitval in het (Amerikaanse) hoger onderwijs tracht te verklaren. Volgens Tinto bewegen studenten tijdens hun studie in twee soorten systemen. Het ene systeem is het academische systeem. Hierbinnen worden studenten geschoold, getest en beoordeeld en leveren zij hun academische prestaties. De interactie tussen student en docent is doorgaans de belangrijkste interactiesoort in het academische systeem. Het tweede systeem is het sociale systeem, waar contacten plaatsvinden die buiten het curriculum vallen. De interactie tussen studenten onderling is hier de belangrijkste interactiesoort. Studenten krijgen door hun ervaringen in het academische systeem een beeld in hoeverre zij binnen hun vakgebied of discipline passen, dus in hoeverre zij zich geïntegreerd voelen binnen het academische systeem. Deze academische integratie verwijst naar het vakinhoudelijke leerproces. Het docerend en studentbegeleidend personeel kan de academische integratie van studenten bevorderen door ervoor te zorgen dat studenten zich verbonden voelen met de opleiding. Door ervaringen in het sociale systeem krijgen studenten een beeld in hoeverre zij in sociaal opzicht passen binnen de opleiding. Sociale integratie refereert aan het proces van 'vrienden maken'. Hoe meer het een student lukt om op vriendschappelijke basis te verkeren met anderen op de opleiding des te meer zal een student sociaal geïntegreerd zijn.

Theoretische concepten verbonden

Wanneer we de concepten cultureel kapitaal en 'institutionele habitus' verbinden met de begrippen sociaal kapitaal, academisch en academische integratie, dan komen we tot de volgende mechanismen met betrekking tot de vraag wie er wel, en wie er niet bijhoren. De groep studenten waarvan het cultureel kapitaal meer overeenstemt met de institutionele habitus zal meer binding ervaren met hun docenten dan studenten wiens kapitaal minder binnen 'het plaatje' past. Studenten met meer passend kapitaal zullen hierdoor meer sociaal kapitaal overgedragen krijgen omdat voor hen academische en sociale integratieprocessen soepeler verlopen (zie ook Gay, 2010). Zij zullen hun leeromgeving daarom ook als meer inclusief ervaren dan hun studiegenoten die over minder passend kapitaal beschikken.

2.2 Interactiemechanismen in een diverse onderwijscontext

In de inleiding is gesproken over de veranderende samenstelling van de studentenpopulatie en de gevolgen die dat heeft voor het docentschap. Hoe verlopen interacties binnen een diverse onderwijscontext en wat kan dat betekenen voor zowel studenten als docenten? In deze paragraaf kijken we vooral naar mechanismen die uitsluiting tot gevolg kunnen hebben, met name mechanismen die onbewust in gang worden gezet en gehouden. Door deze te benoemen hopen wij een bewustwordingsproces op gang te brengen dat voor docenten als basis kan dienen voor het creëren van een meer inclusieve leeromgeving. Manieren om dit tot stand te brengen komen in het volgend hoofdstuk aan de orde.

Voor Bourdieu speelt sociale klasse de belangrijkste rol in de hierboven omschreven processen. Een dergelijke gedachtegang is ook door te trekken naar andere kenmerken zoals gender of religie. De Jong (2012; 2014) en Wolff (2013) passen inzichten van Bourdieu toe op etnisch-culturele herkomst. Studenten van niet-westerse herkomst blijken te maken te hebben met een reeks mechanismen die hen, net als bij studenten uit lager opgeleide milieu's, het gevoel geven er niet bij te horen en hen hindert succesvol te zijn in hun opleiding, zodanig zelfs dat zij bovengemiddeld vaak hun studie vroegtijdig staken en studievertraging oplopen in vergelijking met studenten van autochtone afkomst (De Jong, 2004, 2014; Severiens, Wolff & Rezai, 2006; Wolff, 2013).

Een aantal van deze mechanismen is expliciet en sluit studenten uit bepaalde groepen bewust buiten door ze te negeren of anderszins tegen te werken. Te denken valt aan negatieve stereotypering, vooroordelen, discriminatie en racistisch, seksistisch of xenofobisch getinte uitingen. Er zijn echter ook mechanismen die meer onbewust en impliciet van aard zijn die eveneens tot gevolg hebben dat groepen studenten zich buitengesloten (gaan) voelen. Het rapport Werelden van Verschil van het SCP uit 2015 toont aan dat veel jongeren met een migratieachtergrond gevoelens van uitsluiting ervaren, hetgeen een negatieve impact heeft op hun welbevinden. Ook in de onderzoeken van Walraven e.a. (2017) en De Jong en Nelis (2018) wordt zichtbaar dat jongeren met een migratieachtergrond zich regelmatig uitgesloten voelen binnen de schoolcontext, maar dat als een fact of life beschouwen.

Als voorbeelden van uitsluitingsmechanismen noemen wij de begrippen impliciete bias en micro-agressie, die we in het vervolg verder toelichten. Daarna besteden wij aandacht aan het verschijnsel stereotype threat bij studenten, dat versterkt kan worden door impliciete bias en micro-agressie, en gaan wij in op docenthoudingen ten aanzien van diversiteit en handelingsverlegenheid bij docenten, die het gevolg kan zijn van de snel veranderende samenstelling in een klas en docenten met de vraag confronteert hoe zij met de daaruit voortkomende groepsdynamiek moeten omgaan.

Impliciete bias

Er is sprake van impliciete bias, wanneer iemand een ander beoordeelt op basis van een of een aantal kenmerken, maar zich er niet van bewust is dat hij of zij dit doet. Greenwald, McGhee, & Schwartz (1998) omschrijven impliciete bias als 'handelingen of oordelen die plaatsvinden als gevolg van een automatisch geactiveerde inschatting, zonder dat men zich bewust is van het verband dat hij of zij legt' (p. 1464, vertaling RW & MdJ). Volgens Staats en Patton (2013) komt impliciete bias tot uiting op een 'onbewuste, onvrijwillige manier, zonder dat iemand daar bewust een bedoeling mee heeft'. Hiermee onderscheidt impliciete bias zich van stereotypering, waarbij algemene opvattingen over een groep bewust automatisch worden toegeschreven aan een of meerdere personen waarvan wordt verondersteld dat zij tot deze groep behoren. Onderzoek door Ferguson (2003) wijst uit dat impliciete bias in de klas voorkomt, bijvoorbeeld dat witte docenten, zonder het zelf te beseffen, tijdens de les veel vaker interacteren met witte studenten, bijvoorbeeld bij het geven van beurten en het beantwoorden van vragen, dan met zwarte studenten. Met dit gedrag wordt impliciet het signaal afgegeven dat witte studenten slimmer zijn (zie ook Conaway & Bethune, 2015).

Micro-agressie

Micro-aggressies zijn 'dagelijkse verbale en gedragsuitingen die een vijandige, denigrerende, beledigende of negatieve boodschap afgeven naar een individu, omdat hij/zij tot een bepaalde groep behoort.' (Sue, Lin, Torino, Capodilupo, & Rivera, 2009, vertaling RW & MdJ). Bij micro-aggressie wordt er, meer dan bij impliciete bias, een bewust verband gelegd tussen een persoon en bepaalde veronderstelde groepeeigenschappen, waarbij vaak onbedoeld en onbewust een negatief signaal wordt afgegeven. Door Huber en Solorzano (2015) wordt micro-aggressie dan ook omschreven als 'een vorm van systematisch, alledaags racisme, bedoeld om de raciale scheidingen in stand te houden'. Het kan hier gaan om grappen met een bepaalde ondertoon, maar ook om opmerkingen die als compliment bedoeld zijn. Een voorbeeld is een docent die tegen een Marokkaanse studente zegt dat hij aangenaam verrast was dat zij een werkstuk heeft ingeleverd met nagenoeg geen taalfouten. Met andere woorden: 'Omdat jij een Marokkaanse achtergrond hebt, had ik verwacht dat je schrijfvaardigheid Nederlands onder de maat zou zijn.' Hoe goedbedoeld ook, deze opmerking geeft tegelijkertijd aan wat de opvatting van de docent is over het (schrijfvaardigheids)niveau van studenten van Marokkaanse herkomst. In verschillende publicaties worden voorbeelden gegeven van micro-aggressies in het Nederlandse hoger onderwijs (De Jong, 2012; Wolff, 2013; Commissie Diversiteit Universiteit van Amsterdam, 2016), zoals een witte student die in een groep een grap maakt over apen en naar zijn donkere studiegenoot kijkt zonder dat daar iemand wat van zegt, of een moslimstudent die in de klas door een witte studiegenoot voor de grap terrorist wordt genoemd, zonder dat de docent hier ingrijpt, of een docent die tijdens een etentje de menukaart aan een moslimstudent geeft en daar lachend aan toevoegt dat hij niet alles mag nemen omdat niet alles halal is. Het zijn situaties die door sommigen wellicht als onschuldig worden afgedaan en waar niet te zwaar aan getild moeten worden. Anderen kunnen dergelijke opmerkingen daarentegen opvatten als - op z'n minst - 'speldenprikjes' die aangeven dat je, als het erop aankomt, toch niet als gelijkwaardig wordt gezien. Het spreekt voor zich dat een opeenstapeling van dergelijke 'speldenprikjes' het gevoel erbij te horen bepaald niet bevordert.

Stereotype threat bij studenten

Stereotype threat is het verschijnsel waarbij iemand een test of taak moet uitvoeren en uit angst dat zijn prestaties een bevestiging zullen zijn van een negatief stereotype ook minder goed presteert. Een voorbeeld is een intelligentietest die wordt afgenomen bij iemand met een migratieachtergrond, of wiskundetesten bij vrouwen (Nadler & Komaraju, 2016). Verschillende onderzoeken bevestigen het stereotype threat mechanisme bij studenten (Brown & Day, 2006; Schmader, 2010) en laten ook enige nuance zien, bijvoorbeeld

dat stereotype threat een minder grote rol speelt bij relatief eenvoudige opdrachten (O'Brien & Crandall, 2003). De reden waarom wij stereotype threat noemen, is dat het aannemelijk is dat studenten die zich door mechanismen zoals hierboven genoemd buitengesloten voelen, ook meer onzeker en daarmee ook gevoeliger worden voor stereotype threat. Het gevolg is dat deze studenten onderpresteren en zich daardoor nog minder deel voelen uitmaken van hun leeromgeving.

Docenten, diversiteit en handelingsverlegenheid

In hun onderzoek onder 25 hbo-docententeams naar hun opvattingen over diversiteit, onderscheiden Van Middelkoop en Meerman (2014) drie docentcategorieën: docenten die geen diversiteit zien, docenten die diversiteit erkennen en docenten die de betekenis van diversiteit begrijpen en willen benutten. Zij concluderen dat een meerderheid een diversiteitsaanpak problematiseert omdat zij geen rekening willen houden met diversiteit (met als motto: 'iedereen behandel ik gelijk'), of omdat zij het niet kunnen (docenten erkennen diversiteit, maar worstelen met de vraag hoe hier goed mee om te gaan). Docenten die diversiteit begrijpen en gebruiken, zien de uitdagingen, gaan deze aan en zien diversiteit in de klas ook als meerwaarde (bijvoorbeeld om internationaal vaardig te worden of om andere dan de bestaande westerse perspectieven en kennis te doorbreken).

Deze bevinding van Van Middelkoop en Meerman is een nuancering op het concept 'institutionele habitus', dat eerder ter sprake kwam. In grote lijnen is er misschien wel overeenstemming binnen een docententeam wat als 'goed' wordt beschouwd, maar in de onderstroom kan een verschil van opvatting bestaan over wat je als docent aan moet met bijvoorbeeld een divers samengestelde klas: moeten alle studenten zich aanpassen aan de norm ('Ik behandel iedereen gelijk') of is er ruimte om enigszins met studenten mee te bewegen?

Wat betreft het 'niet kunnen' constateert De Jong (2014) dat docenten regelmatig te maken hebben met ongemakkelijke situaties die leiden tot handelingsonzekerheid of handelingsverlegenheid. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om bepaalde studentgedragingen zoals brutale reacties of racistisch getinte 'grapjes', en/of om situaties die draaien om beladen onderwerpen zoals het vluchtelingenbeleid, criminaliteit, homoseksualiteit, (religieus) fundamentalisme, radicalisering, discriminatie en racisme. Eerder zagen we al het voorbeeld van een docent die niet ingrijpt wanneer studenten een moslim studiegenoot in de klas 'voor de grap' 'terrorist' noemen. Een extreem geval wellicht. Maar het laat ook zien dat handelingsonzekerheid of handelingsverlegenheid kan leiden tot een leeromgeving waarin sommige studenten zich op basis van hun achtergrond buitengesloten voelen. En docenten kunnen er een belangrijke rol in spelen om dit te veranderen.

In hun onderzoek onder docenten van zowel middelbaar als hoger onderwijs laten De Jong en Nelis (2018) zien dat in docententeams veel spanningen bestaan als het gaat om het omgaan met diversiteit en de daaruit voortkomende lastige situaties in het klaslokaal. Zij stelden vast dat in teams vaak een driedeling zichtbaar was: 1) de groep die diversiteit omarmt en 'alles' wel wil aanpassen, 2) een pragmatische meerderheid die vooral bezig is met het werk en zo min mogelijk bezig wil zijn met diversiteit, teamcultuur et cetera en 3) een groep die alles bij het oude wil houden en bang is dat een diverse populatie betekent dat veranderingen plaatsvinden waardoor ze hun oorspronkelijke school en oorspronkelijke werk niet meer kunnen herkennen.

2.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk stonden mechanismen centraal die ten grondslag liggen aan interacties tussen docenten en studenten. Het doel hiervan is om docenten zich meer bewust te laten worden van de impact van het eigen handelen en dat van anderen die zich in de leeromgeving bewegen op de mate waarin studenten zich deel voelen uitmaken van hun leeromgeving.

Ons verhaal in dit hoofdstuk komt in grote lijnen op het volgende neer. De leeromgeving is op te vatten als een 'veld' in Bourdieuaanse zin. Binnen dit veld beweegt zich een breed scala aan spelers (zoals docenten en studenten) en gelden specifieke spelregels en machtsverhoudingen waarbij de 'institutionele habitus' een bepalende rol vervult. Deze spelregels zijn voor een deel cultureel bepaald, bijvoorbeeld in onderwijs, sociaal-economische, etnische, gender, (a)religieuze en/of generationele zin. Wat het geheel aan deze spelregels inhoudt (de institutionele habitus) komt expliciet danwel impliciet tot uiting in concrete interacties tussen docenten en studenten. Deze interacties zullen positiever verlopen in die gevallen waar het cultureel kapitaal van studenten meer overeenkomt met de institutionele habitus. Studenten worden dan eerder herkend en erkend, wat weer een positief effect heeft op hun sociaal kapitaal. En dit is weer van invloed op in hoeverre er sprake is van 'sociale en academische integratie' van studenten, oftewel de mate waarin studenten zich onderdeel voelen uitmaken van de leergemeenschap op hun opleiding of instelling en het gevoel hebben 'erbij te horen'.

Deze inzichten zijn geïllustreerd aan de hand van sociale klasse, maar kunnen ook worden toegepast op andere fenomenen als gender of religie. In deze literatuurstudie zijn de mechanismen toegepast op etnische herkomst en introduceerden wij hiervoor de concepten 'impliciete bias' en 'micro-agressie'. We hebben hiermee getracht duidelijk te maken dat in- en uitsluitingsmechanismen niet altijd expliciet en bewust plaatsvinden, maar juist ook meer impliciet en onbewust van aard kunnen zijn. Dit kan weer van invloed zijn op prestaties van studenten (stereotype threat).

En laten we vooral niet vergeten dat ook docenten onzeker kunnen zijn: want hoe houd je een groep studenten die zeer divers van samenstelling is en waarin je niet altijd jezelf herkent bij elkaar? Daarover gaan we het hebben in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 3

Handelingsperspectieven: naar een inclusieve leeromgeving

In het vorige hoofdstuk hebben we gezien welke mechanismen ten grondslag liggen, of kunnen liggen, aan het contact en de interacties tussen studenten onderling en tussen docenten en studenten. Deze mechanismen kunnen tot gevolg hebben dat bepaalde studenten of studentgroepen zich wel en anderen zich geen onderdeel voelen uitmaken van dezelfde leeromgeving.

In dit hoofdstuk richten we ons op de vraag hoe je als docent, rekening houdend met de eerder besproken inzichten, ervoor kunt zorgen de leeromgeving zo inclusief mogelijk te maken. Het gevoel van inclusiviteit ontstaat al heel snel, en haast als vanzelf, bij studenten met wie het klikt of in wie je als docent herkent. Als docent hoef je er nauwelijks moeite voor te doen om deze studenten erbij te betrekken of contact met hen te maken. De uitdaging voor docenten ligt echter besloten in de vragen die we eerder stelden: welke studenten worden door mij opgemerkt, en welke niet? En als ik studenten opmerk: wat zie ik dan, en wat blijft voor mij verborgen? Herken en erken ik het kapitaal waar studenten mee toegerust zijn? Maar ook: waarom lukt het me wel om met de ene student gemakkelijk contact te maken en blijven andere studenten vrijwel de hele studie als vreemden voor mij? En wat zegt dat over mijn rol als docent? Antwoorden op deze vragen geven je een beeld welke studenten er volgens jou wel of niet bij horen, met welke studenten het contact als vanzelf gaat, en wie als studenten bij de groep horen en wie er eigenlijk buitenvallen.

Vervolgens kun je jezelf als docent de vragen stellen:

- a) Waarom sommige studenten vanuit jouw perspectief buiten de groep vallen;
- b) Wat jij als docent zou kunnen doen om jouw onderwijs meer inclusief te maken zodat je alle studenten bij het onderwijs betrekt en daarmee elke student de kans geeft zijn of haar talenten te laten zien en te ontwikkelen.

In dit hoofdstuk besteden we eerst aandacht aan wat we in algemene zin kunnen verstaan onder een inclusieve leeromgeving. We vervolgen met de visie van Banks op een inclusieve onderwijscontext (het Multicultural Education model) en zoomen in op die dimensies van het model die betrekking hebben op de interactie tussen docenten en studenten. Hierna gaan wij in op in de literatuur genoemde handelingsperspectieven om een inclusieve leeromgeving concreet vorm te geven. We sluiten dit hoofdstuk af met enkele opmerkingen ter overweging.

3.1 Een veilige leeromgeving als voorwaarde

In de praktijk, maar ook in de literatuur, wordt de afgelopen tien jaar steeds meer aandacht gevraagd voor een inclusieve leeromgeving. Het idee dat de schoolcontext neutraal terrein zou zijn waar elke student zich op basis van zijn of haar talent zou kunnen ontwikkelen, blijkt in de praktijk aanzienlijk weerbarstiger te zijn (De Jong, 2014). Zeker gezien de toegenomen diversiteit binnen het hoger onderwijs die we in de vorige hoofdstukken al hebben besproken.

Volgens Cairo (2018) is een inclusieve leeromgeving verweven met diversiteit:

'Inclusive Education is the acknowledgment and support of minority groups such as people with a non-Western migrant heritage, LGTBQ, disabled, first generation and underrepresented gender representation, with the goal of providing them with an equal level playing field in comparison to the majority population'.

Ook Riordan (2014) legt een relatie tussen diversiteit en inclusie. Waar het bij diversiteit met name gaat over verschillen tussen mensen, gaat het bij inclusie om het vermogen een context tot stand te brengen waarin iedereen zich thuis voelt, gewaardeerd weet en ook in staat is een bijdrage te leveren aan diezelfde cultuur. Inclusie is volgens Diversiteit in Bedrijf (2017) alleen mogelijk als alle betrokkenen bereid en in staat zijn tot reflectie op a) hoe ze zichzelf zien, b) hoe ze anderen zien, c) hoe ze denken dat anderen hen zien en d) het besef van de relevantie van deze uitkomsten voor specifieke mensen in een specifieke context. Van Loobuyck (2018) stelt vast dat het onderwijs bij uitstek een plek is waar deze vragen moeten worden gesteld (en beantwoord).

Voordat we ingaan op handelingsperspectieven en deze plaatsen binnen theoretische kaders voor cultuur inclusief onderwijs, namelijk het Multicultural Education (MCE) model van Banks (1993, 2016) en de theorie van Culturally Responsive Pedagogy van Ladson-Billing en Morrison (1995; 2014), bespreken we eerst de noodzaak van het tot stand brengen van een veilige ruimte (Ghorashi 2006; Van Loobuyck, 2018; De Jong en Nelis, 2018) binnen diezelfde schoolcontext.

Ghorashi (2006) stelt dat een veilige context, of een veilige ruimte, betekent dat oordelen tijdelijk worden opgeschort en mensen op een ontvankelijke wijze naar elkaar luisteren. Alleen dan kan verbinding tussen mensen tot stand komen en gevoelens van inclusie ontstaan. Volgens Van Loobuyck (2018) begint een constructieve en veilige context minimaal met een gedeelde cultuur. Hij stelt dat het onderwijs een sleutelrol speelt bij het ontwikkelen van een gedeelde maatschappelijke cultuur, maar dat betekent eveneens dat hieraan voorafgaand binnen die schoolomgeving zelf sprake moet zijn van een veilige context waarin management, docenten en studenten samen kunnen werken aan die veilige, gedeelde cultuur.

Zoals we eerder hebben gezien, betekent elkaar ontmoeten op school niet automatisch dat ook vriendschappen ontstaan of betekenisvolle verhalen worden gedeeld. Wel blijkt uit onderzoek dat concreet contact tussen docenten en studenten en een gedeeld engagement voor de opleiding zelf empathie en wederkerigheid naar elkaar toe vergroten (De Jong, 2004; 2014). Een essentiële voorwaarde daarbij is dat het contact op basis van gelijkheid is (Van Loobuyck, 2018).

Verschillende onderzoekers (o.m. Radstake e.a. 2010) hebben gewezen op het belang van culturele sensitiviteit. Ook Nelisen en De Jong (2018) hebben in hun onderzoek laten zien hoe belangrijk culturele sensitiviteit van docenten richting studenten is in het proces van thuis voelen of het erbij horen in de schoolcontext. Van Loobuyck (2018) stelt eveneens dat diversiteit sensitief-zijn heel belangrijk is en stelt zichzelf de vraag waarom er niet vaker dan nu gestreefd wordt om bestaande culturen en structuren hier en daar aan te passen, zodat ze inclusiever worden, ten gunste van de integratie, vrijheid en gelijkwaardigheid van minderheden. En binnen het onderwijs dus meer gelijke kansen op studiesucces (De Jong en Nelis, 2018).

Vanuit de integratie-erkenningparadox pleit Van Loobuyck voor zowel het aanpassen aan een nieuwe context (bijvoorbeeld een schoolcultuur), hetgeen aanpassing en inspanning betekent, maar dat er tegelijkertijd het gevoel moet bestaan dat je erbij hoort, jezelf kunt zijn en op basis van gelijkwaardigheid wordt behandeld binnen diezelfde schoolcultuur. Hij stelt bijvoorbeeld dat op een inclusieve wijze met diversiteit omgaan betekent dat er positieve aandacht zou moeten bestaan voor de meertaligheid van jongeren in plaats van de nadruk te leggen op achterstand en een gebrekkige beheersing van de dominante taal. Daarnaast zou het docententeam veel meer dan nu het geval is een afspiegeling moeten zijn van de studentenpopulatie en zou het curriculum meer afgestemd moeten zijn op de beleavingswereld van alle studenten. Suggesties die ook door andere onderzoekers zijn gedaan (Radstake e.a., 2010; Meerman, De Jong en Wolff, 2018).

Kortom, voordat handelingsperspectieven kunnen worden ontwikkeld, is het belangrijk eerst een gezamenlijk uitgangspunt te formuleren via een gelijkwaardig debat in een veilige ruimte. Dat nieuwe perspectief op de werkelijkheid waarin iedereen zich erkent en herkent, is een voorwaarde om in te kunnen handelen (De Jong en Nelis, 2018).

3.2 Dimensies van een inclusieve leeromgeving

In zijn Multicultural Education (MCE) model onderscheidt Banks (1993, 2016) vijf dimensies die als uitgangspunt dienen bij het ontwerpen van een inclusieve leeromgeving. Het is daarbij van belang op te merken dat Banks met de term 'multicultural' verwijst naar diverse aspecten van cultuur zoals gender, sociale klasse of etniciteit. Deze dimensies zijn:

- 1) Content integration;
- 2) Knowledge construction;
- 3) Equity pedagogy;
- 4) Prejudice reduction;
- 5) Empowering schoolculture.

In het vervolg gaan we in op de dimensies Equity Pedagogy en Prejudice Reduction aangezien deze het meest betrekking hebben op het primaire proces: het onderwijs en daarin de relatie tussen docenten en studenten⁴.

Equity Pedagogy

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat docenten twijfelen of hun pedagogische kwaliteiten passen bij een diverse onderwijscontext. Veel docenten gaven aan dat ze zich niet goed meer herkennen in de veranderde studentenpopulatie en dat daardoor de kwaliteit van het contact tussen hen en de studenten verminderde (De Jong, 2014; Walraven e.a., 2017; De Jong en Nelis, 2018).

De dimensie Equity Pedagogy in relatie tot een diverse studentenpopulatie betekent dat docenten zich bewust zijn van verschillen tussen studenten en hun lesmethode en pedagogische aanpak daaraan aanpassen, door ervoor zorg te dragen dat alle studenten zich thuis en betrokken voelen bij de les en inbreng kunnen en durven hebben in de les en in hun eigen leerproces. De dimensie betekent dat een docent kritisch reflecteert op het eigen handelen: geef ik alle studenten evenveel aandacht en zorg ik er met mijn lesaanpak voor dat alle studenten gelijke kansen hebben op succes? (Banks, 1993, 2016).

⁴ De dimensie empowering school culture is eveneens van belang binnen de context van deze literatuurstudie, maar behandelen wij niet op deze plek omdat deze naar voren is gekomen bij de bespreking van de inclusieve leeromgeving (paragraaf 3.1). Voor een volledige toelichting op de vijf dimensies verwijzen wij naar bijlage 1.

Prejudice Reduction

Docenten hebben in het onderwijs een belangrijke taak als het gaat om het stimuleren van contacten tussen studenten, in het bijzonder als het gaat om een diverse groep studenten. Dat een diverse groep studenten elkaar in de schoolcontext ontmoet, wil niet zeggen dat er ook daadwerkelijk contact is en vriendschappen ontstaan (Lindo, 2008). Docenten signaleren de laatste jaren juist een tendens dat studenten zich steeds meer beperken tot het omgaan met studenten met dezelfde etnische achtergrond en het heel moeizaam is studenten met en zonder migratieachtergrond met elkaar te laten samenwerken en te laten omgaan (Walraven e.a., 2017, De Jong en Nelis, 2018).

De dimensie Prejudice Reduction heeft te maken met de belangrijke rol die docenten hebben bij het tot stand te brengen van een veilig klimaat binnen de schoolcontext. Een sfeer die vrij is van (voor)oordelen en waarin studenten worden uitgedaagd elkaar te bevragen, te leren kennen en elkaar vooruit helpen. Docenten spelen in dit proces een cruciale rol. Als sprake is van ervaren gelijke behandeling, een gemeenschappelijk doel en goede begeleiding kan een diverse groep heel succesvol zijn (Van Loobuyck, 2018).]

3.3 Handelingsperspectieven voor docenten

Uit de literatuur komt een aantal handelingsperspectieven die effectief lesgeven stimuleert (Bon en Desplenter, 2017; Schneider en Preckel, 2017; Janssen, 2017). Een aantal daarvan is specifiek geformuleerd op cultureel-sensitief lesgeven in een diverse onderwijscontext (Radstake e.a., 2010; De Jong en Nelis 2018; Oudenhoven, 2017). Radstake e.a. (2010) en Bon en Desplenter (2017) benadrukken dat het afvinken van lijstjes of het volgen van een training diversiteit weliswaar een begin is, maar dat meer inspanning nodig is om te komen tot duurzame diversiteit: betrokkenheid en de pedagogische aanpak van docenten staan daarbij centraal.

Handelingsperspectieven hebben wij geclusterd in de volgende thema's:

- Stimuleren van studentmotivatie en -betrokkenheid;
- Structuur en duidelijkheid;
- Cultuur van openheid;
- Reflectie op eigen gedrag en houding.

Deze thema's hebben we zowel gebaseerd op de hiervoor genoemde literatuur als op input vanuit studenten die we tijdens het schrijven van deze tekst hierover hebben bevraagd.

Stimuleren van studentmotivatie en -betrokkenheid

Te denken valt aan:

- Leerstof die aansluit bij de leefwereld van studenten;
- Beschikken over en kunnen uitdragen van vakkennis;
- Het verstrekken van uitdagende opdrachten;
- Het stimuleren van de interesse van studenten voor het vak;
- Het geven van feedback die bruikbaar is voor studenten.

Structuur en duidelijkheid

Te denken valt aan:

- Structuur en duidelijkheid over de omgangsregels en cultuur in de klas;
- Het investeren in de opbouw van de les(voorbereiding);
- Het stellen van duidelijke leerdoelen;
- Het verschaffen van een heldere uitleg;
- Zorgen voor kleinschaligheid tijdens lessen en werkgroepen.

Cultuur van openheid

Te denken valt aan:

- Het stimuleren van positieve docent-student- en student-studentrelaties en een reflectieve opstelling. Ga er niet altijd vanuit dat er overeenstemming is of moet zijn tussen jou en alle studenten. Wees ook tevreden met andere uitkomsten, zoals het luisteren naar elkaar en het opbrengen van respect voor elkaar;
- Het stellen van open vragen en ruimte geven voor discussie;
- Het toegankelijk zijn voor studenten;
- Het monitoren en managen van groepsprocessen;
- Het pragmatisch omgaan met religieuze en culturele verschillen in de klas;
- Over empathie richting alle studenten beschikken;
- Studenten de indruk geven dat iedereen gelijk wordt behandeld in de klas.

Het reflecteren op en het aanpassen van gedrag en houding

Te denken valt aan:

- Ervan uitgaan dat niet alle studenten weten hoe het werkt in het hoger onderwijs. Minder bekendheid met de ongeschreven regels en vereiste (academische, studie-) vaardigheden van (groepen) studenten vragen van docenten alertheid en de bereidheid deze lacunes te verminderen. Dit vraagt van docenten de vaardigheid om te reflecteren op de impact van eigen gedrag en houding op studenten en de bereidheid om deze, indien nodig, aan te passen.

Hoofdstuk 4

Van theorie naar praktijk: een samenvatting

Lesgeven in het hoger onderwijs is een boeiend vak. Tegelijkertijd is het in de loop der tijd een steeds grotere uitdaging geworden. Het traditionele frontale lesgeven met een docent die voor de klas staat en kennis overdraagt aan een groep studenten die 'slechts consumeren', is steeds verder teruggedrongen. De opmars is begonnen van de coachende docent, die een actieve en kritische studiehouding van studenten faciliteert en ondersteunt, met daarbij de student als intrinsiek gemotiveerde jongere voor zijn studie. Maar er is meer aan de hand. Het verzorgen van goed onderwijs kan op zich al een complex proces zijn, maar deze complexiteit is de afgelopen tien tot twintig jaar verder toegenomen. Onder andere omdat de samenstelling van de studentenpopulatie, bijvoorbeeld naar etnische herkomst, en daarmee de context waarbinnen docenten lesgeven, sterk is veranderd. Dit geldt met name in de Randstad. Daarnaast varieert de studentenpopulatie ook op andere kenmerken, zoals geslacht, vooropleiding, sociaal-economische en religieuze achtergrond, fysieke en geestelijke gezondheid, talent, inzet, motivatie, betrokkenheid en academische (studie) vaardigheden (zie voor een overzicht ook Kappe (2017) en Wolff & Baars (2017)). Bovendien blijkt dat bepaalde groepen (bijvoorbeeld vrouwen, studenten zonder migratieachtergrond en havisten/vwo'ers) structureel meer studiesucces boeken dan andere groepen.

De vraag is nu hoe docenten binnen deze dynamische, snel veranderende onderwijsomgeving zoveel mogelijk studenten van zo'n diverse pluimage binnenboord kunnen houden en kunnen voorzien van succesvolle studieveraringen. Anders gesteld: hoe kunnen we ervoor zorgen dat docenten in het hoger onderwijs zorgen voor een inclusieve, op de - wat Schneider en Preckel (2017) noemen - 'microstructuur' gerichte leeromgeving, waarin iedere student, ongeacht zijn of haar achtergrond, a) wordt gestimuleerd en zich vrij voelt om zijn of haar talenten te tonen en b) op deze manier een gelijke kans wordt geboden op studiesucces? Met microstructuur doelen wij in dit geval op datgene wat zich binnen de klas voordoet aan interacties tussen docenten en studenten, maar ook aan wat zich tussen studenten afspeelt en hoe docenten daarop reageren.

Met deze literatuurstudie zijn wij aan de hand van verschillende wetenschappelijke inzichten en theorieën ingegaan op de volgende vraag:

Hoe kun je als docent in het hoger onderwijs een inclusieve, op de microstructuur gerichte leeromgeving tot stand brengen en in stand houden?

De verwachting is veelal dat een dergelijke vraag wordt beantwoord met het verstrekken van een lijstje met tips, aandachtspunten of handelingsperspectieven om klassensituaties meer inclusief te maken. En dat is ook waar we uiteindelijk op zijn uitgekomen. Maar dat is niet het hele verhaal! Wij vinden het ook van groot belang aan te geven welke achterliggende mechanismen een rol spelen in interacties tussen docenten en studenten. Als docenten zich hier meer van bewust zijn en zich meer bewust zijn van de impact van hun gedrag op prestaties van studenten, dan weten zij - naar wij hopen - ook beter waarom bepaalde handelingsperspectieven een inclusieve leeromgeving bevorderen (of in de weg staan) en zullen deze naar ons idee ook met meer succes ingezet kunnen worden.

Ons betoog bestaat uit een verbinding van de volgende elementen:

1. Mechanismen achter interacties tussen docenten en studenten;
2. Een veilige leeromgeving als voorwaarde die wordt gefaciliteerd vanuit het management;
3. Handelingsperspectieven voor het bevorderen van een inclusieve leeromgeving.

De leeromgeving is op te vatten als een 'veld', zoals voorgesteld door Bourdieu. Binnen dit veld beweegt zich een breed scala aan spelers (zoals docenten en studenten) en gelden specifieke spelregels en machtsverhoudingen. Deze spelregels zijn voor een deel cultureel bepaald, bijvoorbeeld in sociaal-economische, etnische, gender, (a)religieuze en/of generationele zin. Wat het geheel aan deze spelregels inhoudt (de institutionele habitus) komt expliciet dan wel impliciet tot uiting in concrete interacties tussen docenten en studenten. Deze interacties zullen positiever verlopen in die gevallen waar het cultureel kapitaal van studenten (dat wat door hoger opgeleiden als waarde- of smaakvol wordt beschouwd en dat een deel van de studenten van huis uit heeft meegekregen) meer overeenkomt met de institutionele habitus. Het culturele kapitaal van studenten wordt dan eerder herkend en erkend door docenten wat weer een positief effect heeft op het sociaal kapitaal van studenten. En dit is weer van invloed op de 'sociale en academische integratie', oftewel de mate waarin studenten zich onderdeel voelen uitmaken van de leergemeenschap op hun opleiding of instelling en het gevoel hebben 'erbij te horen', en uiteindelijk op studieprestaties. Deze inzichten worden door Bourdieu geïllustreerd aan de hand van sociale klasse, maar kunnen ook worden toegepast op andere fenomenen als gender, religie, etnische herkomst of een combinatie hiervan. Wij hebben ingezoomd op etnische herkomst en introduceerden hiervoor de concepten 'impliciete bias' en 'micro-agressie'. We hebben hiermee getracht duidelijk te maken dat in- en uitsluitingsmechanismen niet altijd expliciet en bewust plaatsvinden, maar juist ook impliciet en onbewust kunnen werken. Dit kan weer van invloed zijn op prestaties van studenten (stereotype threat).

Wellicht wekt bovenstaande de indruk dat docenten altijd handelen vanuit een bepaalde professionele zekerheid waaraan zij houvast ontleen. Docenten zelf zitten echter ook met vragen. Want hoe hou je een groep studenten die zeer divers van samenstelling is bij elkaar? Welke studenten merk je op en welke niet? Waarom lukt het je wel om met de ene student gemakkelijk contact te maken en blijven andere studenten vrijwel de hele studie vreemden voor je? Wat zegt dat over jou als docent, over de sfeer die je als docent neerzet? En pakt dat voor bepaalde groepen studenten gunstiger uit dan voor andere groepen in termen van leerproces en studiesucces?

Het vermogen tot reflectie (hoe zie ik mijzelf in relatie tot anderen en hoe zie ik de anderen?) blijkt een belangrijke vaardigheid te zijn om deze vragen tegemoet te treden en een belangrijke voorwaarde om tot een inclusieve leeromgeving te komen. Zo stelt Ghorashi (2006) dat wanneer oordelen tijdelijk worden opgeschort en mensen op een ontvankelijke wijze naar elkaar luisteren, alleen dan verbinding tussen mensen tot stand kan komen en er een veilige (onderwijs)context wordt gecreëerd. In dit licht hebben wij gewezen op de dimensies 'Equity Pedagogy' en 'Prejudice Reduction' van het Multicultural Education model van Banks (1993, 2016) die een dergelijke veilige ruimte bevorderen. Binnen deze veilige ruimte kan vervolgens een debat op gelijkwaardige voet gevoerd worden tussen docenten en (tussen) studenten. Dit nieuwe perspectief op de werkelijkheid waarin iedereen zich erkent en herkent, is een voorwaarde om in te kunnen handelen (De Jong en Nelis, 2018), en om handelingsperspectieven verder te ontwikkelen. Om een inclusieve klas tot stand te brengen en in stand te houden, dient naar onze mening aandacht te zijn voor de volgende thema's:

- Stimuleren van studentmotivatie en -betrokkenheid;
- Structuur en duidelijkheid;
- Cultuur van openheid;
- Reflectie op eigen gedrag en houding.

Deze thema's zijn niet nieuw en bovendien in algemene termen (en niet in bijvoorbeeld etnisch-specifieke termen) geformuleerd. Wij hebben echter geprobeerd een op onderzoek gebaseerde context te bieden die aangeeft waarom juist deze thema's, en de handelingsperspectieven daarbinnen, van belang zijn als het gaat om het meer inclusief maken van de leeromgeving en hoe je als docent een attitude kunt ontwikkelen om alle studenten zich 'thuis' te laten voelen in de klas. Hoe deze handreikingen concreet gemaakt kunnen worden in specifieke onderwijssituaties, dient besproken en geoefend te worden in de docenttraining. Het uitwisselen van ervaringen, het inspireren van elkaar en het samen met elkaar komen tot mogelijke oplossingen, is naar ons idee een veel krachtiger en duurzame manier om jezelf te verbeteren als docent van en voor een inclusieve klas, dan het afvinken van een lijstje do's en dont's. En met deze literatuurstudie hopen wij een constructieve bijdrage te leveren aan dit gesprek.

Referenties

- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J.A. (2016). *Cultural diversity and Education*. New York: Routledge.
- Bon, A. & L. Desplenter (2017), Goede docenten maken het verschil, *HO Management*, 21-07-2017, pp.4-6.
- Bourdieu, P. (1971). Systems of education and systems of thought. In: M.K.D. Young (ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*, 189-20. London: Collier Macmillan.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction, in R. Brown (ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, London: Tavistock, 71-112.
- Bourdieu, P. & J. Passeron (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*, Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu P. (1997). The Forms of Capital, in A.H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown and A. Stuart Wells, *Education: Culture, Economy, and Society*, Oxford: Oxford University Press, 46-58.
- Bourdieu P. (1989). *Pierre Bourdieu: Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.
- Brown, R. P., & Day, E. A. (2006). The difference isn't black and white: Stereotype threat and the race gap on Raven's Advanced Progressive Matrices. *Journal of Applied Psychology*, 91, 979-985.
- Buskirk-Cohen, A.A., T. A. Duncan & M. Levicoff (2016) Using generational theory to rethink teaching in higher education, *Teaching in Higher Education*, 21:1, 25-36, DOI: 10.1080/13562517.2015.1110787.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (suppl): s95-120.
- Commissie Diversiteit Universiteit van Amsterdam (2016), *diversiteit is een werkwoord*, Amsterdam: UvA.
- Conaway, W. & S. Bethune (2015) Implicit Bias and First Name Stereotypes: What Are the Implications for Online Instruction? *Online Learning*, v19 n3 p162-178.
- Diversiteit in Bedrijf (2017). *Van Diversiteit naar Inclusie*. Geraadpleegd op 6 mei 2018, van <http://diversiteitinbedrijf.nl>.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, 38, 460-507. doi:10.1177/0042085903038004006.
- Gay, G. (2010). Classroom practices for teaching diversity: an example from Washington State (United States), in: OECD, *Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge*, Paris: OECD/Centre for Educational Research and Innovation.
- Ghorashi, H. (2006). Paradoxen van culturele erkenning. *Management van Diversiteit in Nederland*. Oratie. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480.
- Inspectie van het Onderwijs (2017), *De staat van het onderwijs 2015/16*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Jong, M.de (2004). Hetzelfde, maar toch anders? Onderzoek naar vroegtijdige studie-uitval onder allochtone HEAO-studenten van Hogeschool Inholland Diemen. Masterscriptie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Jong, M. de (2012). Ik ben die Marokkaan niet! Onderzoek naar identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten. Amsterdam: VU University Press. (proefschrift)
- Jong, M. de (2014). Over allochtoon en autochtoon. Diversiteit in het hoger onderwijs. Groningen: Noordhoff.
- Jong, de, Machteld en Huub Nelis (2018). Help. Mijn school is gekleurd! Amsterdam: Nijgh en Van Ditmar.
- Kappe, R. (2017), Studiesucces: verbinden als stap voorwaarts. Een oplossingsrichting op basis van een synthese van literatuur en eigen onderzoek, Hogeschool Inholland. (lectorale rede).
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. American Educational Research Journal, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. Harvard Educational Review, 84(1), 74-84.
- Loobuyck, Patrick (2018). Samenleven met gezond verstand. Kalmthout: Polis.
- Massey, D.S., C.Z. Charles, G.F. Lundy & M.J. Fischer (2002). The Source of the River Princeton: Princeton University Press.
- Middelkoop, D. van & M. Meerman (2014). Studiesucces en diversiteit en wat docenten daarmee te maken hebben. Amsterdam: Kenniscentrum Carem.
- Morrison, K.A., Robbins, H.H. & Gregory Rose, D. (2008). Operationalizing Culturally Relevant Pedagogy; A synthesis of Classroom-Based research. Equity & Excellence in Education, 41(4), 433-452.
- Nadler, D. & M. Komaraju (2016) Negating Stereotype Threat: Autonomy Support and Academic Identification Boost Performance of African American College Students Journal of College Student Development, v57 n6 p667-679.
- O'Brien, L. T., & Crandall, C. S. (2003). Stereotype threat and arousal: Effects on women's math performance. Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 782-789.
- Putnam, R.D. (2000). Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community, Simon & Schuster: New York.
- Reay, D., David, M. & S. Ball (2001). Making a difference? Institutional habituses and familial habituses and higher education choice. Sociological Research Online, 5, (4), 519-529.
- Schmader, T. (2010). Stereotype threat deconstructed. Current Directions in Psychological Science, 19, 14-18.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017), Variables associated with achievement in Higher Education: A systematic review of meta-analyses. Psychological Bulletin. doi: 10.1037/bul0000098.
- Severiens, S., R. Wolff & S. Rezai (2006). Diversiteit in leergemeenschappen. Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studenten in het hoger onderwijs. Utrecht: Echo.

Staats, C., & Patton, C. (2013). State of the science: Implicit bias review 2013. Columbus, http://kirwaninstitute.osu.edu/docs/SOTS-Implicit_Bias.pdf.

Sue, D. W., Lin, A. I., Torino, G. C., Capodilupo, C. M., & Rivera, D. P. (2009). Racial microaggressions and difficult dialogues on race in the classroom. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 183-190. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014191>.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, (2nd edition) Chicago and London: The University of Chicago Press.

Thomas, L. (2002). Student Retention in higher education: the role of institutional habitus. In: *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.

Wolff, R. (2013) *Presteren op vreemde bodem. Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (proefschrift).

Wolff, R. (2017) Superdiversiteit als (hoger) onderwijskans. In: *Onderwijs Maak Je Samen/De Brink Foundation. The Dutch Way in Education. Leren, lesgeven en leiderschap in het Nederlandse onderwijs*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen. pp.155-172.

Wolff, R. & G. Baars (2017), *Notitie Vooronderzoek Rendementsanalyse ESL. Een literatuurstudie naar studievoortgangsfactoren*. Rotterdam: Risbo, EUR.

Biografie



Machteld de Jong is lector Diversiteitvraagstukken aan Hogeschool Inholland. Ze promoveerde in 2012 op identiteitsvorming van hoogopgeleide Marokkaans-Nederlandse jongeren. In haar werk richt ze zich op vraagstukken rondom diversiteit in de breedste zin van het woord, met een focus op onderwijsorganisaties. Samen met docent-onderzoekers en studenten beoogt ze via onderzoek en onderwijs de individuele talenten van mensen aan te spreken, verbinding en dialoog tot stand te brengen en diversiteit vooral als een kracht te beschouwen. Maart 2018 verscheen haar meest recente boek *Help, onze school is gekleurd!* dat ze samen met Huub Nelis voor Nijgh en Van Ditmar heeft geschreven.



Rick Wolff is werkzaam als senior-onderzoeker bij Risbo/Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR). Zijn onderzoek richt zich voornamelijk op studiesucces in het hbo en wo waarin hij kijkt naar studentkenmerken en naar opleidingsfactoren die studiesuccesverschillen tussen groepen veroorzaken. Hij is gepromoveerd op onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten. Rick is lid van de Werkgroep Onderwijsinterventies Diversiteit van de EUR. Verder verzorgt hij een module studievaardigheden voor vluchtelingenstudenten en is hij docent onderzoeksvaardigheden bij het Institute for Housing and Urban Development Studies van de EUR.

Bijlage 1

Multicultural Education: Vijf dimensies van Banks

(bron: S. Severiens, M. Meeuwisse & R. Wolff, 2016, Theoretical underpinning of the EUR policy on diversity, Rotterdam: EUR. not published. This theoretical underpinning is part of the Action Plan Diversity and Education of the Erasmus University Rotterdam.)

Five dimensions of multicultural education and the theory of culturally relevant pedagogy

In creating inclusive learning environments, supportive of all students to fulfil their potential and be successful students, the five dimensions of multicultural education (MCE) are important (Banks, 1993; 2016) as well as the tenets from the theory of culturally responsive pedagogy (CRP) (Ladson-Billings, 1995, 2014; Morrison et al., 2008). Important to note is that the term 'multicultural' refers to diverse aspects of culture, such as gender, socioeconomic status, ethnicity etcetera.

James Banks (1993) considers five dimensions to be important in the design of multicultural education:

- a. content integration;
- b. knowledge construction;
- c. equity pedagogy;
- d. prejudice reduction;
- e. empowering school culture.

The theory of culturally responsive pedagogy (Ladson-Billings, 1995, 2014; Morrison et al., 2008) assumes that quality education for diverse groups of student includes three central tenets: 1) academic success for all students (high expectations), 2) formation of positive cultural identities (cultural competence) and 3) critical consciousness. We will describe and combine these two overlapping theories below.

a. Content integration

The first dimension of MCE asks to make sure that content relevant for different student groups are well represented in the curriculum. Researchers in the area of culturally relevant pedagogy (Ladson-Billings, 1995, 2014; Morrison et al., 2008) refer to something similar when they emphasize the importance of developing positive cultural identities. In order to achieve this it is necessary to reshape curriculum: integrating non-mainstream content, building on students' funds of knowledge. Funds of knowledge refers to students' prior knowledge in its broadest sense: what they learned in their home and local communities. Funds of knowledge is about using this knowledge to make classrooms more inclusive.

In a super-diverse group of students, this means that teachers need to ask about interests and so-called funds of knowledge in their diverse groups and start from these to build curriculum content. Besides, students should be able to choose at least part of the content (also within courses). In order for students to be able to draw from their funds of knowledge, this choice should be from a broad array of sources, including sources that may not normally be considered appropriate or relevant at first glance.

b. Knowledge construction

The second dimension of MCE concerns the notion that knowledge is constructed (Banks, 1993). Knowledge has implicit cultural values and assumptions and some people in society have more power to construct knowledge than others. This dimension is about supporting students to learn about the knowledge construction process, and become critical learners. From the theory of culturally responsive pedagogy

(Ladson-Billings, 1995, 2014; Morrison et al., 2008), it is noted that critical consciousness (critical literacy) implies discussing critical/political view of texts, controversial topics, stimulating critical thinking, engaging students in social justice work, making explicit the power dynamics of mainstream society, and sharing power in the classroom.

In a super-diverse group of HE students, this requires inviting students to critically discuss content in relation to equity, related to gender, to ethnic/cultural background, to religion, about White privilege in relation to the discipline et cetera. It requires teachers to be aware of their own possible prejudiced standpoints and to be explicit and a role model in this.

c. Equity pedagogy

The third dimension of MCE (Banks, 1993) refers to the way teachers teach, the methods they use. It is about modifying classroom practices to enable all students to learn. Researchers in the field of culturally responsive teaching (Ladson-Billings, 1995, 2014; Morrison et al., 2008) have summarized this dimension under the heading of high academic expectations and include aspects such as modelling, scaffolding, and clarification of a challenging curriculum, using students' strengths as instructional starting points, investing and taking personal responsibility for students' success, creating and nurturing cooperative environments, creating a sense of belonging, and high behavioural expectations. In short, this dimension is about caring for students and challenging them at the same time.

In a super-diverse student population, this means reviewing current teaching methods and revising them with the aim to include all students' perspectives. It means activating students, interacting with students, giving students room to choose and direct their own learning process. It also means critically observing their own teaching practices, do they pay equal amounts of and similar quality of attention to all students?

d. Prejudice reduction

The fourth dimension of MCE (Banks, 1993) is about teachers addressing prejudice in their classrooms, and aiming to help students develop positive racial attitudes as well as democratic attitudes and values. Research has shown, for example, that collaborative learning in diverse groups supports the development of interethnic friendships as well as achievement in minority groups, when the following conditions are in place (based on Allport's theory on prejudice reduction): the groups are collaborative instead of competitive, group members have equal status, there are shared goals, and authorities sanction the contact (teachers, parents etc.) (Banks, 2016, p.15).

In super-diverse groups of HE students, this means that grouping practices should be deliberate (random assignment to groups), in combination with discussing the topic of prejudice and inequity. Problem based learning (employed in the Social Science Faculty as well as the Law faculty) is an educational format that (when applied appropriately) has all the necessary Allport conditions in place and therefore provides a good context to address these issues. The PBL tutor needs to be sensitive to possible differences in status related to combinations of individual background factors (the PBL tutor training does not include topics such as prejudice and inequity).

E. Empowering school culture and social structure

The fifth dimension of MCE (Banks, 1993) focuses on the institute, its culture and its organization and how to make it more equitable. Banks (2016) refers to grouping and labelling practices, sport participation, disproportionality in achievement, and the interaction of the staff and students across ethnic and racial lines. It is about 'restructuring the culture and organization of the school so that students from diverse racial, ethnic and gender groups will experience equality' (p.16). This fifth dimension includes the first four dimensions by taking a systems approach and viewing the course programme or department as a social system. Considering this fifth dimension is necessary because many educational innovations fail when the system itself does not change because 'roles, norms and ethos' do not change (p.16). In (sustainably) changing schools or departments building capacity is critical (Johnson, Hays, Centre & Daley, 2004; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Stoll et al. (2006) define capacity as a complex blend of organizational conditions and culture, motivation, skill, positive learning and (infrastructure of) support. Important features are for example shared values and vision (Stoll et al., 2006), collective responsibility and collaboration (Leithwood, Leonard & Sharrat, 1998; Stoll et al., 2006). A combination of top-down and bottom up approach is essential for successful change (Fullan, 1994).

References

- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J.A. (2016). *Cultural diversity and Education*. New York: Routledge.
- Fullan, M.G. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. In R.J. Anson (Eds), *Systemic reform: perspectives on personalizing education*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Johnson, K., Hays, C., Center, H., & Daley, C. (2004). Building capacity and sustainable prevention innovations: A sustainability planning model. *Evaluation and Program Planning*, 27,135-149.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Leithwood, K., Lawrence, L., & Sharrat, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Morrison, K.A., Robbins, H.H. & Gregory Rose, D. (2008). Operationalizing Culturally Relevant Pedagogy; A synthesis of Classroom-Based research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning

